

L'ACQUISIZIONE DEL LINGUAGGIO E LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA COMUNICATIVA NEI BAMBINI DEGLI ASILI IN LINGUA ITALIANA METASISTEMA e INTERLINGUAGGIO

Nelida Milani Kruljac

Facoltà di Pedagogia di Pola

C D U 801:316:372.3=50(497.12/.13)Istria)

Riassunto

Il saggio traccia l'arduo percorso costruttivo della competenza linguistica e comunicativa del bambino bilingue. Ipotizzando un meccanismo di acquisizione del linguaggio e un apprendimento della lingua seconda (L2) come espansione della lingua prima (L1) in base all'ipotesi dell'identità, l'autrice si sofferma sulle interlingue del bambino bilingue, caratterizzate da stadi successivi, nei quali le contraddizioni, la semplificazione e l'instabilità sono i fattori dinamici che permettono il passaggio al sistema intermedio successivo e il lento avvicinamento alle lingue d'arrivo (LLAA) in base alle regole sull'ordine dei costituenti. La competenza bilingue autonoma richiede che il bambino bilingue non venga giudicato in relazione dei monolingui, ma in base ad un metasistema che fa funzionare due o più codici.

1. PREMESSA

Tutti i bambini degli asili in lingua italiana hanno una lingua prima (L1) e una lingua seconda (L2). La L1 per qualcuno è il dialetto istroveneto, per qualcun altro è il croato, per un altro ancora è lo sloveno, per qualcuno è addirittura il ciacavo. Tutti quanti all'asilo acquisiscono l'italiano. Per tutti l'italiano è una L2, cioè non è linguamadre - ovvio, salvo eccezioni, sempre che ce ne siano. Ovvio ancora una constatazione: che il passo dall'istroveneto all'italiano, date le affinità fonologiche, morfosintattiche e semantiche, è molto più breve che dalle altre lingue non affini. Tutti i bambini degli asili di lingua italiana sono più o meno bilingui, il loro è un bilinguismo di grado più o meno elevato a seconda del grado di esposizione alle due lingue dell'ambiente.

Essendo questi bambini costantemente alle prese con due lingue, la loro acquisizione linguistica va considerata nel suo insieme, nella sua globalità, senza far astrazione di un sistema per analizzare solo l'altro, come se avessimo da fare con bambini monolingui.

2. LA RICERCA

Sappiamo che nulla impedisce di apprendere due lingue simultaneamente o successivamente. Questa capacità, propria della specie umana, di apprendere fatti linguistici - detta da Chomsky LAD (Language Acquisition Device) - si esercita sui dati esterni più diversificati con modalità differenti durante tutta la vita di una persona. Mentre la prima lingua è per definizione acquisita dai bambini in ambiente naturale, per la seconda lingua abbiamo a che fare con situazioni assai varie, tra le quali non è possibile tracciare una rigida delimitazione.

Non è ancora sufficientemente chiaro il rapporto tra principi cognitivi e linguistici: le posizioni sono se il linguaggio sia un "organo mentale" separato, un dispositivo per l'acquisizione linguistica (LAD), come sostiene Chomsky, oppure faccia parte di una generale capacità di astrazione e concettualizzazione propria dell'uomo, che è la posizione di Piaget e dei linguisti i quali più o meno esplicitamente si richiamano alle sue teorie. Sia come sia, l'uno non esclude l'altro, il LAD non esclude la facoltà generale di astrazione, concettualizzazione e espressione.

Molte ricerche degli ultimi decenni sono volte ad indagare quelli che potrebbero essere chiamati "universali linguistici". Il bambino nascendo possiede una "grammatica universale" in potenza. Ascoltando i discorsi di coloro che lo circondano, "formula delle ipotesi" su come gli altri applicano la GU alla "grammatica particolare" della lingua usata nell'ambiente.

Si pone ora la domanda cruciale: se il bambino è esposto a due lingue, utilizza principi e meccanismi di apprendimento diversi in dipendenza della sua esposizione ad una prima o seconda lingua; oppure è fornito di un solo meccanismo di apprendimento, specifico del linguaggio e sufficientemente flessibile per far fronte ad ogni tipo di acquisizione linguistica?

In questo secondo caso la teoria della Grammatica Universale elaborata dalla linguistica generativa ha interessanti implicazioni per l'acquisizione di una seconda lingua. Sembra insomma emergere da più arce d'indagine l'esistenza di un livello molto astratto della mente, una sorta di denominatore comune a cui possono risalire tanto le attività linguistiche quanto quelle cognitive.

3. METASISTEMA LINGUISTICO DEI BAMBINI BILINGUI

In realtà il repertorio linguistico dei piccoli comprende in genere tre sistemi linguistici, ossia l'istoveneto, l'italiano standard ed il croato ovvero lo sloveno. Per molti bambini di quell'età, fra i 3-6 anni, è addirittura impossibile determinare la lingua dominante se in famiglia si usano due lingue. Piuttosto che parlare di sistema primario e di sistema secondario, è meglio allora parlare di *metasistema linguistico* formato dall'incontro di L1/L2/(L3). A seconda delle circostanze di acquisizione del linguaggio, circostanze che condizionano in un certo modo la maniera in cui essa acquisizione si svolge, l'apprendimento di due lingue può farsi in molte maniere (Milani Kruljac e Orbanić 1989).

4. IPOTESI DELL'IDENTITÀ

Nonostante il valore di molte indagini accuratamente condotte non si è ancora riusciti a conoscere i processi e a definire i principi che governano l'apprendimento della seconda lingua. Siamo ancor sempre nel campo delle ipotesi. Esistono buone descrizioni di quanto avviene in superficie nelle produzioni linguistiche dei parlanti. È comune alle ricerche, pur con sfumature diverse, la tendenza a vedere l'acquisizione come un *f e n o m e n o u n i t a r i o* nel senso che se il bambino è esposto a due lingue, si osservano delle somiglianze per quanto riguarda la struttura e le fasi del processo di apprendimento. Ci sono precise analogie tra le sequenze osservate nei casi di L2 e il processo di apprendimento di L1: tale parallelismo conferma l'azione dei sistemi mentali che operano sulle strutture linguistiche. Cosicché per lo più si assume, in base a ciò che fino ad oggi la ricerca scientifica offre, che l'apprendimento della seconda lingua avvenga per espansione della lingua prima. Tale espansione va compresa come

epifenomeno, come manifestazione di superficie, la cui base soggiacente è la stessa (per L1 ed L2): è il metasistema.

Parecchi studiosi (H. Dulay, M. Burt, Ervin Tripp, Krashen, H. Wode, S. Felix) hanno avanzato esplicitamente l'ipotesi secondo la quale l'apprendimento di una lingua come seconda lingua segue nei tratti essenziali la sequenza di acquisizione della medesima lingua come L1. Entrambi i tipi di apprendimento linguistico (L1 ed L2) condividono un sistema comune di regolarità e principi di elaborazione che determinano le principali proprietà strutturali dello sviluppo linguistico. Per questo tipo di apprendimento della L2 Dulay e Burt (1974b) hanno coniato il termine "processo di costruzione creativa". Il processo avviene in base alla cosiddetta "ipotesi dell'identità", la quale pur ponendo in primo piano le somiglianze, non ignora le variazioni, le differenze. Le somiglianze sono viste come realizzazione di una capacità di elaborazione del linguaggio caratteristica dell'uomo, che si manifesta in situazioni diverse, seguendo dei principi generali che possono essere di volta in volta intesi in senso cognitivo, o come universali linguistici.

5. L'ERRORE

Gli errori hanno una funzione molto specifica e costruttiva nel processo di acquisizione. Gli errori sono le spie rosse, le tracce dell'attività cognitiva, come pure lo sono le esitazioni, le false partenze, le pause, e in genere ogni forma di rottura del discorso. Nel processo di apprendimento il bambino si serve di conoscenze implicite, di ipotesi operative non coscienti e di conoscenze esplicite. Una conoscenza esplicita è per esempio il controllo che in un certo qual modo esercita nella costruzione del discorso spontaneo.

Dulay e Burt (1973a, 1974a) hanno notato che i bambini commettono errori:

1) a causa di interferenza: viene cioè usato il sistema e la struttura della L1 nella L2. In questo caso gli errori ci saranno soprattutto laddove ci sono differenze tra le lingue (errori interlinguali);

2) a causa dell'ipotesi di identità: il bambino opera con le regole della L2 in modo produttivo come fa un bambino monolingue che acquisisce la L1 come madrelingua ed il quale estende le regole anche dove esistono eccezioni (errori intralinguali).

Dal corpus raccolto negli asili emerge che su 250 errori fatti da 60 bambini, meno del 5% è dovuto ad errori di interferenza e l'80% sono errori dovuti alla pressione del sistema, simili a quelli fatti quando si apprende la prima lingua.

Ora, se c'è interferenza (soprattutto sfarfallamento di parole) in una percentuale del 5% e pressione del sistema in una percentuale dell'85%, ciò non è indice di "indebolimento del sistema", ma dello sforzo di costruzione ed elaborazione del sistema per mezzo delle ipotesi istruttive e delle ipotesi selettive.

6. INTERLINGUA e INTERLINGUE (IL)

Il metasistema è il modello di come funziona un sistema linguistico formato dall'incontro di L1 ed L2 in una determinata fase del processo di apprendimento.

La L2, pur ridotta come presenza, funziona come *s i s t e m a*. Il carattere sistematico delle produzioni di coloro che apprendono una L2 è stato notato già da molti studiosi (Selinker 1972, Corder 1967, 1976). A tale sistema è stato dato il nome di "interlingua" ("interlanguage") o "varietà (elementare) di apprendimento" (Klein 1984). Dapprincipio l'"interlingua" venne definita come un sistema a metà tra la lingua di

partenza (LP) e quella di arrivo (LA). È una definizione superata, perché oggi è chiaro che le interlingue sono *varietà della lingua di arrivo*, varietà ridotte e semplificate, con caratteristiche proprie di instabilità, mancanza di omogeneità e forte dinamismo interno. In altre parole si tratta di considerare l'IL come un'entità autonoma - in un certo senso come una lingua tra altre - invece di rapportarla a delle grammatiche di riferimento esterne. Anche se, bisogna subito aggiungere, è un'autonomia con un ambito di validità limitato. Il postulato dell'autonomia va messo in rapporto con un altro postulato, secondo cui l'interlingua è - attraverso la comunicazione - posta in una posizione di subordinazione in rapporto alla LA, verso la quale i bambini sembrano avanzare tentoni: formulano, per lo più inconsciamente, ipotesi su certi aspetti della lingua in via di acquisizione e le abbandonano se esse non si rivelano adeguate. Le ipotesi, cioè, sono formulate sempre in modo provvisorio in attesa di essere confermate o smentite.

Tuttavia, anche nelle varietà elementari, accanto a molte componenti instabili, si riscontra pur sempre una sistematicità interna come riflesso di tratti comuni a tutte le lingue naturali (riconducibili - questi ultimi - alla Grammatica Universale e alla Core Grammar) (Milani Kruljac e Orbanic 1989).

7. LA COSTRUZIONE GRADUALE

La teoria dell'interlingua o delle varietà di apprendimento considera l'apprendimento di una L2 come la graduale costruzione di sistemi linguistici sempre più complessi che tendono verso la lingua d'arrivo. La maturazione linguistica avviene secondo *stadi successivi*, che sono distinti, ma non separati. In ciascuno di essi il "metasistema linguistico" del bambino ha una sua coerenza e completezza, però è in continuo divenire col fine di adeguarsi al modello adulto e socializzato.

La nozione di sistema deve essere mantenuta e vista come un'esigenza metodologica centrale per ricostruire il valore che una data forma ha in un certo momento per un bambino, tale valore può essere diverso rispetto alla lingua d'arrivo e può variare sia nel tempo sia da soggetto a soggetto. Rispetto alla nozione strutturalista di "sistema" i sistemi di interlingua sono piuttosto dei "microsistemi", ma sempre sistemi sono; e sono la riconferma del funzionamento ordinato della capacità linguistica individuale.

Considerare le produzioni dei bambini come un insieme sistematico di enunciati - cioè come una lingua - significa poter formulare (in modo indubbiamente parziale) le *regole* che organizzano le produzioni di ogni tappa (o sistema intermedio).

Parlare dell'instabilità dell'IL significa considerarla come una costruzione ipotetica originale. Le ipotesi sono formulate in via provvisoria per permettere la costruzione del discorso nella LA. Esse possono venire confutate o confermate nell'interazione con l'educatrice, con i coetanei, con la TV, in genere con locutori della LA. Da qui nasce il carattere instabile dell'IL. La sostituzione di un'ipotesi con un'altra è un processo complesso in cui intervengono:

- la capacità del bambino di percepire la contraddizione esistente tra due ipotesi (due ipotesi contraddittorie possono coesistere per un certo periodo di tempo);
- la capacità del bambino di costruire un'altra ipotesi che si accordi meglio ai nuovi dati linguistici di cui dispone.

Queste contraddizioni diventano dunque il *fattore dinamico e propulsivo* dell'IL, grazie al quale è possibile il passaggio da un sistema intermedio ad un altro. Quando

il bambino percepisce la contraddizione tra la propria produzione e quella del parlante nativo, ciò provoca la destabilizzazione del sistema intermedio e apre la via alla nascita di nuove ipotesi istruttive e selettive.

L'IL diventa così una costruzione ipotetica del bambino sottoposta a verifica durante l'interazione con altri locutori della LA. In tale costruzione la L1 costituisce il *sistema di base*; essa permette la formulazione di ipotesi, soprattutto nelle prime fasi del processo di acquisizione della L2. In questo senso la L1 o LP è il sistema di base rispetto ai sistemi intermedi successivi che il bambino si costruirà nel corso del processo di acquisizione della L2. La LP sarebbe il primo filtro che permetterebbe al bambino di organizzare le sue produzioni.

8. SEMPLIFICAZIONE

La caratteristica più importante delle interlingue, soprattutto nei primi stadi, è la semplificazione. Meisel (1977) ha mostrato che le proprietà strutturali della semplificazione si presentano molto simili:

- a) nelle interlingue;
- b) negli xenoletti o "foreigner talk";
- c) nei pidgin.

Questo porta a ribadire che le strategie di semplificazione come processo psicologico sono universali e fanno parte della capacità cognitiva degli individui di apprendere e produrre il linguaggio.

8.1. *Pidgin*

La pidginizzazione è la semplificazione e la riduzione della lingua d'arrivo. In quanto semplificata e ridotta l'interlingua assomiglia al pidgin. Si chiama "pidgin" una lingua ausiliaria nata dal contatto dell'inglese con diverse lingue dell'Estremo Oriente - soprattutto cinese - al fine di permettere l'intercomprensione fra comunità di lingue diverse. Il pidgin è una lingua composita con base grammaticale cinese e con lessico inglese. In generale, si chiama pidgin una lingua dotata di una sua struttura grammaticale definita e fissa, pur se semplificata, sorta dalla varia mescolanza di due o più lingue diverse, ed utilizzata stabilmente per la comunicazione.

Certamente ci sono delle somiglianze tra pidgin e varietà elementari di L2 dei bambini dell'asilo. Il concetto di pidgin, però, non deve spaventare, esso non è che la fase iniziale della costruzione linguistica, esso non esaurisce le proprietà delle interlingue e non rende ancora conto della loro evoluzione. Il pidgin, cioè, rimane sempre uguale a se stesso; eventualmente se diventa creolo significa che è diventato lingua letteraria, addirittura ufficiale, di una data area geografica. Non è il caso del bilinguismo infantile, dove non ci si intende arrestare né al pidgin, né al creolo, bensì guidare pazientemente il bambino, attraverso stadi successivi, fino alla LA e alla sua stabilità. Ora - la stabilità della lingua è una delle garanzie del carattere significativo del messaggio, ossia solo un sistema relativamente stabile può essere condiviso da una

comunità di parlanti. Il bambino cerca di eliminare l'instabilità appena la percepisce e dovere dell'educatrice è di aiutarlo in questo.

8.2. *Tratti distintivi della semplificazione*

I tratti distintivi del sistema linguistico semplificato sono:

1. la tendenza verso strutture fonologiche meno complesse (eliminazione di gruppi consonantici e frequente struttura sillabica);
2. l'eliminazione di tratti morfologici, di elementi, soprattutto funzionali (omissione di pronomi, soggetti, articoli, preposizioni, relativi, ausiliari), ma anche verbi principali, ecc.
3. frasi brevi;
4. l'anteposizione di un elemento (locale, temporale) diverso dal soggetto che normalmente occupa questa posizione (*topic*);
5. la tendenza a un ordine fisso delle parole e a costruzioni non incassate (subordinazione semplificata);
6. addirittura assenza di frasi subordinate: sola paratassi;
7. la riduzione del lessico e la sostituzione di singoli lessemi.

A proposito del lessico, il ruolo della L1 per il suo sviluppo è duplice: essa costituisce la fonte di ipotesi operative che permettono di trasformare i lessemi di L1 in lessemi di L2; tuttavia, quando questa strategia fallisce, il ricorso alla L1 avviene come pura e semplice trasposizione del lessema mancante. Questo procedimento si chiama "code-switching" o "commutazione di codice" o "prestito" (Gumperz 1982). La commutazione di codice destinata a colmare lacune nelle conoscenze linguistiche rientra nell'ambito delle normali strategie di adattamento del bambino bilingue.

Nel discorso bilingue il code-switching è un uso comunicativo; lungi dall'essere un fenomeno marginale e transitorio, la commutazione del codice appare come una norma condivisa e serve a trasmettere informazioni semanticamente significative.

È evidente che la semplificazione si riferisce alla:

1. riduzione della struttura superficiale;
2. scarsa profondità derivazionale (sintattica e morfologica);
3. restrizione del potenziale semantico.

I risultati della semplificazione si possono, cioè, osservare a tutti i livelli: al livello fonologico strutture complesse vengono rese più semplici (più facili da produrre), a quello morfologico la complessità di paradigmi nominali e verbali viene ridotta; nella sintassi si stabilisce una tendenza ad un ordine fisso delle parole e vengono evitati gli spostamenti, mentre nel lessico si osservano riduzioni del numero e dell'ampiezza semantica delle voci lessicali e, di conseguenza, prestiti.

In effetti, la semplificazione va ricondotta all'esigenza, da parte del bambino, di stabilità: un sistema semplice è anche un sistema (momentaneamente) stabile. E ciò che più è, un sistema stabile permette la comunicazione. È stabile finché il bambino non percepisce le contraddizioni insite in esso.

8.3. *Semplificazione o complicazione?*

Si va affermando l'idea che la nozione di semplificazione dovrebbe essere sostituita da quella di *complicazione* o *elaborazione*. I codici standard (complessi) degli adulti sono forme complicate di una "lingua di base". Il bambino svolge in effetti un processo di "complicazione", di "costruzione", cioè di apprendimento linguistico. Egli

avanza tutto il tempo formulando ipotesi sulla struttura della grammatica d'arrivo. In realtà l'interlingua nei primi stadi è caratterizzata da forme molto semplici e acquista gradualmente in complessità: dal punto di vista del bambino si dovrebbe parlare piuttosto di "complicazione" o "elaborazione". Siamo invece noi, adulti, che, dal nostro punto di vista, osservando queste varietà semplici in rapporto allo standard, definiamo il fenomeno come "semplificazione".

Non si insisterà mai abbastanza nel sostenere come la "semplificazione" non significa semplificazione cognitiva, rallentamento dello sviluppo cognitivo. Proprio le interferenze, le mescolanze, le ipotesi sbagliate, gli errori ci dicono chiaramente che, a quel dato momento, le capacità cognitive del bambino sono superiori alle sue capacità linguistiche: da qui i suoi sforzi espressivi, la sua articolazione espressiva, i suoi tentativi di adattamento, di adeguamento, di lento avvicinamento alle LLAA.

9. REGOLE SULL'ORDINE DEI COSTITUENTI o IPOTESI DELL'ORDINE NATURALE

Il processo di acquisizione spontanea di una L2 è sistematico, ordinato, guidato da principi di complessità di elaborazione e formato da una secessione di stadi acquisitivi interrelati, in modo che in ogni stadio si sviluppino i prerequisiti di elaborazione per il passaggio allo stadio successivo.

I processi di sviluppo linguistico dipendono dai sistemi di elaborazione della mente. In termini di acquisizione si potrà allora prevedere, ad esempio, che le strutture linguistiche che richiedono una più alta capacità di elaborazione, verranno apprese più tardi. Certi costituenti o certi morfemi sono appresi dopo di altri. Vengono acquisite per prime quelle parole che sono meno complesse dal punto di vista cognitivo. Ciò significa, in ultima analisi, che una regola X verrà appresa prima di una regola Y (ad esempio, la regola che espande il gruppo verbale come verbo semplice privo di marche morfologiche viene appresa prima della regola che introduce gli ausiliari ed i modali). È questa una *tendenza generale* nello sviluppo dell'acquisizione.

Secondo Krashen (1982) se si anticipano alcune regole, queste possono essere apprese e immagazzinate nella labile memoria razionale a breve termine, ma non possono essere acquisite ed immagazzinate nella memoria a lungo termine. Trasgredire l'Ordine Naturale (ON) significa dunque fare uno sforzo maggiore per avere un risultato minore:

$$i + l$$

i = imput acquisito fino a quel momento

i + l = il passo successivo lungo l'ON

Esempio n. 1

Ind. + Imp. + Ger. = i

Cond. = i + l

Cong. = (i + l) + l

Esempio n. 2

Il bambino dapprima interpreta una frase di tre parole, isolando la relazione soggetto-verbo e verbo-oggetto, per arrivare in seguito a costruire lo schema soggetto-verbo-oggetto.

Esiste cioè una relazione di implicazione tra forme linguistiche, come illustrato pure nella formula seguente:

$$R1 > R2 > R3 > R4 > R5 \dots Rn$$

Ciò significa che ci sono stadi evolutivi predeterminati, ciò significa che il bambino il quale abbia acquisito la regola più a sinistra deve aver acquisito anche tutte le altre; oppure, che chi abbia acquisito R2, ha anche acquisito R3 R4 ... Rn ma non R1. Con opportuni esercizi, si può raggiungere lo stadio seguente, solo se il bambino già si trovava sulla soglia di quello stadio. Si viene così ad affermare che le forme meno marcate (meno complesse da un punto di vista cognitivo) sono acquisite prima delle forme più marcate. Da qui la semplificazione che avanza verso la complicazione.

La tabella sottostante mostra gli stadi successivi, le varie interlingue nel

METASISTEMA:

| | - marcate | | + marcate | |
|-------------|-----------|----|------------------------------|--------------------|
| stadio A: | RU | RC | L1/L2 (indeterminati) | |
| stadio B: | RU | RC | RSL1/RSL2 (determinati) | |
| stadio C: | RU | RC | RSL1 + RSL2 (addizionati) | |
| eccetera... | | | | |
| stadio | | | | |
| ultimo: | RU | RC | RSL1 | RSL2 (separati) |

RU = regole universali

RC = regole comuni

RS = regole specifiche (particolari)

L'acquisizione della lingua è in correlazione diretta con la quantità di *input* reso comprensibile tramite la semplificazione ed il ricorso al rafforzamento della ridondanza da parte dell'educatrice, della madre, ecc.

Molti bambini, pur esposti a *input* comprensibile nelle condizioni opportune, all'asilo, attraversano un periodo silenzioso che può giungere anche a sei mesi, anche a un anno. La comparsa della L2 deve essere considerata frutto di una lunga interazione tra bambino e ambiente. Durante questo periodo silenzioso il bambino sta creandosi una competenza attraverso l'ascolto, è *input* comprensibile. C'è acquisizione indipendentemente dalla capacità di parlare. Le prime frasi pronunciate non sono l'inizio dell'acquisizione, ma piuttosto il risultato dell'*input* comprensibile che il bambino ha ricevuto nei mesi precedenti.

10. COMPETENZE

Sappiamo che ogni attività didattica è volta a sviluppare competenze ideali in ogni parlante reale, è necessario perciò avere come parametro di confronto le competenze ideali. Esse non devono mai essere perse di vista, devono guidare, sono il traguardo ultimo e irraggiungibile. Sono, appunto, l'ideale. Ma non si devono dimenticare neppure le competenze reali dei bambini (Moravcsik 1974 e Lo Cascio 1978).

10.1. Competenza del parlante ideale della L2

La competenza ideale della L2 è costituita dalla grammatica con tutte le regole che permettono di comunicare perfettamente a tutti i livelli e in tutte le situazioni. Questa grammatica dovrebbe essere formata dalla grammatica universale, dalla grammatica comune e dalle due grammatiche particolari e dovrebbe funzionare autonomamente e completamente come una L1, equivalente cioè per quantità a quella che il bambino ha della L1 (sia dialetto sia croato oppure sloveno).

10.2. Competenze del parlante reale della L2

È la competenza individuale di ogni bambino, condizionata dal livello di sviluppo delle capacità linguistiche e delle conoscenze linguistiche che egli ha della L1 e della L2 ad uno specifico stadio. Si tratta in effetti di "intercompetenza". Se la L2 è formata anche dalle proprietà che essa ha in comune con la L1 (le regole comuni), allora la L2 sarà condizionata dal grado di competenza che il bambino ha in quel momento specifico delle regole (universali e comuni) della L1. Cioè, la sua L2 funzionerà basandosi sulla quantità di conoscenze già acquisite della L2.

10.3. Esecuzione

L'esecuzione è la messa in atto della competenza reale, disturbata però da una serie di elementi contingenti: mancanza di memoria, scambio di interferenze, erronea applicazione delle regole già possedute, sovragereneralizzazioni, analogie errate, ecc.

10.4. Competenza linguistica, competenza comunicativa, competenza bilingue originale

La competenza del parlante reale è costituita dalla sua competenza linguistica e dalla sua competenza comunicativa.

Da tempo si rifiuta la definizione ristretta di competenza grammaticale in senso chomskiano e si accetta la nozione di competenza comunicativa proposta da Hymes. Il bambino deve continuamente affrontare due compiti:

- il compito di comunicare, che lo spinge ad utilizzare in modo ottimale, nella comprensione come nella produzione, il repertorio di forme che ha a disposizione (cioè il sistema di interlingua del momento);

- il compito di apprendere comportamenti e di adattarsi sempre meglio alla lingua d'arrivo, come viene usata nel suo ambiente sociale.

In entrambi i casi il bambino non potrà fondarsi soltanto sui suoi mezzi linguistici limitati quanto a conoscenza di regole grammaticali e di lessico, ma dovrà far ricorso largamente al contesto, ossia tanto alla conoscenza della situazione quanto alla sua, per quanto piccola, conoscenza del mondo.

I principi funzionali o pragmatici precedono lo sviluppo della sintassi. Gli enunciati dei bambini appaiono strutturati non tanto secondo le regole sintattiche, ma piuttosto sulla base di principi pragmatici, non formulabili come regole rigide, ma come tendenze di massima che governano la presentazione dell'informazione.

Il bambino possiede:

- capacità linguistica/grammaticale di interlingua;

- capacità extralinguistiche interrelate:

- sociali: il saper produrre un messaggio adeguato alla situazione;

- semiotiche: il saper utilizzare anche altri codici cinesici: espressioni, atteggiamenti, movimenti del volto, delle mani, ecc.;
- varietà di lingua e lingue.

La competenza di chi possiede un metasistema differisce ovviamente da quella prevista per una sola L1, quella del monolingue. Esiste una *competenza bilingue originale*, che non potrebbe essere ridotta ad una semplice addizione di due competenze monolingui. L'opinione (molto diffusa presso i monolingui) secondo cui c'è "addizione", induce spesso a classificare i bilingui in due categorie: i "buoni" e i "cattivi". I "buoni bilingui" avrebbero così sia in L1 che in L2 una competenza paragonabile a quella dei monolingui rispettivamente di L1 e L2; i "cattivi bilingui" sarebbero invece incapaci di realizzare in ciascuna lingua l'insieme delle esecuzioni attribuite ai monolingui, soprattutto perché producono delle mescolanze, delle interferenze.

Al contrario, la *competenza bilingue autonoma* postula che il bambino bilingue non debba essere giudicato in funzione dei monolingui, ma per se stesso, *iuxta propria principia*, in base ad un metasistema soggiacente che fa funzionare due codici, per cui egli è in grado di produrre dei discorsi specifici con i mezzi linguistici che gli sono (in parte) propri: le varie forme di mescolanza costituiscono in quanto tali un repertorio verbale il cui valore comunicativo non soltanto non è inferiore a quello del repertorio monolingue, ma si rivela per certi aspetti particolarmente efficace quando esso si esplica fra bilingui.

In effetti, un fenomeno linguistico dato può essere considerato come portatore di una deviazione o di un arricchimento a seconda del contesto comunicativo in cui lo si situa. È ovvio che da un punto di vista monolingue, l'alternanza di codice è una "perturbazione", un infrazione alla norma, la traccia di un "indebolimento del sistema linguistico soggiacente". In compenso, allorché tutti gli interlocutori siano bilingui, l'alternanza diventa uno strumento al servizio della comunicazione.

Giudicare un comportamento linguistico in situazione bilingue da un punto di vista monolingue costituisce un grave errore metodologico. I giudizi di valore negativi emessi da monolingui vanno modificati dalle ragioni dei bilingui: nemmeno tra i monolingui tutti sono "buoni" monolingui, anche loro sono parlanti reali e non ideali, nessuno possiede tutta la competenza di un sistema linguistico. Un bambino bilingue va giudicato con parametri ricavati da parlanti bilingui. È ridicolo pretendere che la competenza in L2 sia superiore a quella in L1. Il bambino bilingue, in genere la persona bilingue, ha una sola competenza per due lingue. È ridicolo pretendere una competenza ideale in L2 da un bambino bilingue, tanto più sapendo che i domini sociali d'uso delle due lingue sono ripartiti e che la palestra sociale non lascia spazio completo ai giochi linguistici in una sola lingua.

11. CONCLUSIONE

Questa presentazione ha voluto porsi in una prospettiva pazientemente costruttivistica. Ogni bambino sembra nascere dotato di una competenza linguistica e di una grammatica universale in potenza. Se è esposto a due lingue, formula delle ipotesi su come gli altri applicano la grammatica universale alle due grammatiche particolari e in un tempo relativamente breve riesce a passare da un numero limitato di frasi nucleari a un numero crescente, quasi illimitato, di proposizioni possibili in due lingue, poiché sperimentalmente scopre le "trasformazioni" delle lingue che sta imparando. Sta all'educatrice guidarlo avendo perfetta conoscenza dei fatti linguistici che lo coinvolgono e che la coinvolgono lavorando con lui.

BIBLIOGRAFIA:

- Barbieri 1977 - M. S. Barbieri, *Gli inizi del linguaggio: aspetti cognitivi e comunicativi*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1977.
- Corder 1967 - S. P. Corder, "Significance of learners errors", *International Review of Applied Linguistics*, 5, p. 162-169.
- Corder 1976 - S. P. Corder, *The Study of Interlanguage*; trad. it. in S. P. Corder, *Introduzione alla linguistica applicata*, Bologna, Il Mulino, 1983, p. 421-434).
- Delay e Pichot 1970 - J. Delay e P. Pichot, *Abrege de Psychologie*, Paris, Masson, 1964/2; trad. it. Compendio di psicologia, Firenze, Giunti, 1970.
- Dulay e Burt 1974a - H. Dulay e M. Burt, "Natural sequences in child second language acquisition", *Language Learning*, XXIV, p. 37-53.
- Dulay e Burt 1974b - H. Dulay e M. Burt, "A new perspective on the creative construction process in child second language acquisition", *Language Learning*, XXIV, p. 253-278.
- Dulay, Burt e Krashen 1982 - H. Dulay, M. Burt e S. Krashen, *Oxford University Press* (trad. it. *La seconda lingua*, Bologna, Il Mulino, 1985).
- Gumperz 1982 - J. J. Gumperz, "Discourse Strategies, Studies", *Interactional Sociolinguistics*, London-New York-Melbourne-Sidney, 1, p. 59.
- Klein 1984 - W. Klein, *Zweitspracherwerb. Eine Einfuhrung*, Koenigstein/Ts, Athenaum 1984.
- Krashen 1982 - S. D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press.
- Lo Cascio 1978 - V. Lo Cascio, *Didattica della lingua madre*; V. Lo Cascio (a cura di) *Prospettive della lingua madre*, Roma 1978, p. 225-276.
- Lo Cascio 1982 - "Linguistica contrastiva e sviluppo delle competenze linguistiche", *SLI*, 20; *Linguistica contrastiva*, Roma 1982, Bulzoni, p. 67-95.
- Milani Kruljac e Orbanic 1989 - N. Milani Kruljac e S. Orbanic, "Lingua interferita e comunicazione disturbata", *Ricerche sociali*, Centro di ricerche storiche, Rovigno, n. 1 (1989), p. 28-57.
- Meisel 1977 - J. M. Meisel "Emigracion, si-Einwanderung, nein!", *Iberoamericana*, 1, p. 36-57
- Moravcsik 1974 - J. M. Moravcsik, "Competence creativity and Innateness", *Logis and Philosophy for Linguistics*, L'Aia 1974, p. 299-326.
- Piaget 1967 - J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino*, Torino, Einaudi, 1967.
- Piaget 1972 - J. Piaget, *Il giudizio morale nel fanciullo*, Firenze, Giunti, 1972.
- Selinker 1972 - L. Selinker, "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, 10, p. 209-231.
- Spini 1982 - S. Spini, *L'educazione linguistica del bambino*, Editrice La Scuola, Brescia 1982.
- Wode 1976 - H. Wode, "Developmental Sequences in Naturalistic L2 Acquisition", in G. Drachman (a cura di), *Salzburger Beitrage zur Linguistik* 4, Tubingen, G. Narr, p. 207-220.